

Função da reflexividade em grupos de conversação com adolescentes no contexto escolar

Aldo David Meneghetti

William B. Gomes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O presente estudo examinou a função da reflexividade (self-semiótico) enquanto diálogo entre passado, presente e futuro na situação concreta de um grupo de encontro. Sessenta adolescentes de uma escola pública de Novo Hamburgo, RS, participaram de grupos de reflexividade para discutirem a experiência de morador de um bairro da periferia e do convívio com educadores, pares e familiares. Os adolescentes foram divididos em seis grupos que se encontraram uma única vez, por um período de uma hora. As reuniões foram gravadas em videotape, transcritas e analisadas através de uma sequência de passos reflexivos identificados como descrição qualitativa, especificação temática, e interpretação compreensiva e crítica. A receptividade, empatia e compreensão do facilitador do grupo propiciaram a manifestação, por parte dos adolescentes, de uma reflexividade crítica e exigente, capaz de situar-se diante de aspectos favoráveis e desfavoráveis à adolescência. As conversas internas que caracterizam a reflexão semiótica apareceram nas falas dos jovens, mesmo tratando-se de uma situação grupal. O estudo trouxe elementos confirmatórios para a teoria do self semiótico de Norbert Wiley.

Palavras-chave: adolescência; relações familiares; violência; escola; fenomenologia.

Abstract

Function of reflexivity in talking adolescent groups at school context

The present study examined the function of reflexivity (self-semiotic) as a continual dialog among past, present and future. Sixty adolescents enrolled in a public school from Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, took part in reflexive groups. Participants were divided into six groups, each of which meeting for one hour, only once. They discussed their experience as inhabitants of a poor neighborhood, as well as their relationships with teachers, peers and relatives. Meetings were videotaped, transcribed and analyzed in a sequence of three reflexive steps: qualitative description, thematic specification, and empathic and critical interpretation. The receptivity, empathy, and understanding of the group facilitator brought up a critical and exigent reflexivity that was able to settle the negative and positive aspects of development during adolescence. Participants' speeches revealed internal conversations characterized as semiotic reflection, even though they were in a group situation. This study presents confirmatory elements for Norbert Wiley's theory of the semiotic self.

Keywords: juvenile adolescents; family relationships; urban violence; school experience; phenomenology.

Norbert Wiley (1996) introduziu o conceito de *Self* Semiótico para definir a condição racional, simbólica, abstrata, semiótica e lingüística da natureza universal humana. Segundo o autor, *Self* semiótico é um outro termo para o *self* reflexivo ou simplesmente *self*. Wiley distinguiu, ainda, a condição genérica e particular do *self*. Por *Self* genérico entende-se a capacidade humana universal de autoconsciência ou reflexividade. Já *self* particular refere-se às qualidades que podem surgir, permanecer ou desaparecer ao longo da vida. As qualidades particulares do *self* são denominadas identidades. Em muitas situações a identidade pode alcançar um grau tão intenso de imbricação com

o *self* genérico que confunde o particular com o universal.

As formulações de Wiley estão baseadas no pensamento dos pragmatistas clássicos Charles Sanders Peirce (1839-1914) e George Herbert Mead (1863-1931). Wiley argumentou que, apesar do hiato temporal e das diferenças entre os pensadores, as duas teorias apresentam confluências e contrastes interessantes. Assim, ele tomou as formulações de Peirce (1931/1958) e de Mead (1913/1964; 1934) como base para uma explicação neopragmática a respeito do *self* que eliminasse tanto as reduções ascendentes quanto descendentes. As reduções ascendentes exemplifica-

das por Wiley foram a filosofia de Wittgenstein, a psicanálise de Lacan e o desconstrucionismo de Derrida. As reduções descendentes foram representadas pela inteligência artificial, cibernética e os biólogos.

Wiley argumentou que para Peirce, um pragmatista dedutivo que se baseava na lógica e na matemática, a reflexividade era uma forma temporal progressiva de diálogo interno entre o eu (presente) e o você (futuro). Isso significava, de acordo com Fisch (citado por Wiley, 1996), que “todo pensamento se dirige a uma segunda pessoa ou para o *self* futuro da mesma pessoa como se fosse uma segunda pessoa” (p. 57). Em contraste, Mead era um interacionista simbólico pragmatista, mais indutivo, e que considerava a reflexividade como um diálogo entre o eu (presente) e o mim (passado). Aqui, a conversação interna possui um sentido temporal regressivo, pois, conforme Mead (citado por Wiley, 1996), “torno-me um ‘mim’ na medida em que rememoro o que eu disse” (p. 57).

Tal síntese Peirce-Mead partiu de uma proposta sugerida verbalmente a Wiley por Colapietro (1989), e apresentou o *self* como um sistema eu-você-mim, onde o pensamento articulava-se na tríade temporal presente-futuro-passado, também denominada auto-consciência reflexiva de três pontos. A síntese abrange a relação entre a conversação interna (forma de operação do *self*) e a temporalidade que foram aspectos concebidos diferentemente por Mead e Peirce (Wiley, 1996). Nestes termos, o *self* é um processo permanente de auto-interpretação: o *self* presente interpreta o *self* pretérito para o *self* futuro, ou, em outras palavras, o “eu” e o “você” interpretam o “mim”, a fim de fornecer uma direção ao “você”, cabendo a decisão final ao “eu”.

Numa tradução semiótica, a síntese poderia apresentar-se da seguinte forma: o eu-presente como signo, o mim-passado como objeto, e o você-futuro como intérprete, permitindo aos seres humanos uma combinação das tríades: temporal (passado-presente-futuro), semiótica (signo-intérprete-objeto), e dialógica (eu-mim e eu-você ou eu-mim-você), tornando-se uma tríade de tríades, com todas as sobreposições, capacidades de conexão e de solidariedade, que possam existir entre tais elementos (Wiley, 1996).

Na síntese eu-mim-você, o “voluntarismo” ou liberdade é construído no próprio processo semiótico de auto-interpretação, onde o eu (agente) do presente interpreta o mim (história) do passado para (e com) o você do futuro. Segundo Wiley (1996), essa representação não é um reflexo do passado, e muito menos causada por ele, mas sim “ela cria, e o faz por uma espécie de construção da realidade cognitiva” (p. 31). A liberdade encontra-se no próprio ato criativo da interpretação, não se tratando aqui de livre arbítrio, num sentido tradicional, porém de liberdade semiótica,

embora resultem na mesma coisa. A liberdade de escolha, por exemplo, enquanto função do processo semiótico, teria a capacidade de proporcionar definições e interpretações únicas às situações, podendo, assim, determinar escolhas específicas; daí a idéia de um *self* agente e autônomo, segundo o autor.

Os obstáculos das interpretações do *self* semiótico são os pontos cegos ou conteúdos não disponíveis à reflexão. Tal situação pode ser superada por meio do distanciamento temporal, o olhar de um metanível ou, em outras palavras, o olhar para si do lugar do outro. A força ou poder da reflexividade, por sua vez, procede da emoção que poderá fortalecê-la ou enfraquecê-la, segundo Wiley (1996).

O objetivo deste estudo é confrontar a elegante teoria de Wiley com uma situação concreta, na qual a reflexividade, enquanto diálogo entre passado, presente e futuro, pudesse expressar-se empiricamente. O autor sugeriu algumas poucas possibilidades de investigação empírica de sua teoria, todas elas voltadas para a exploração da reflexão como conversação privativa. Nos exemplos mencionados Wiley trabalhou com conversação solitária em voz alta, relatos de conversas privativas em autores como Husserl e Wittgenstein, e falas durante o sono. Os autores foram escolhidos por negarem a importância da conversa privada.

Um contexto atrativo para a investigação da proposição de Wiley é a conversação interna em jovens adolescentes. Nesta fase do desenvolvimento humano, reconhecido por seu caráter transicional e conflituoso (Steinberg, 1996), o passado e o futuro são fortemente confrontados com o presente, numa luta para se romper com os limites da infância e para se antecipar à autonomia do adulto (Fishman, 1996). O eu agente, ao exercitar a liberdade para escolha, defronta-se com os pontos cegos reflexivos que são os materiais não disponíveis à reflexão. No entanto, a presente pesquisa introduzirá uma importante variação nas modalidades empíricas sugeridas por Wiley (1996). A conversação privada será examinada em um processo de comunicação interpessoal, extraída de um espaço colegial para a prática de uma reflexividade coletiva.

Lanigan (1972) definiu o diálogo como uma maiêutica, no qual uma pergunta leva a outra, pois a percepção nunca é completa sem a expressão e a expressão sempre se apóia na percepção. Tal condição coloca, em um mesmo plano, a conversação privada e a pública. O significado do ponto de vista de uma pessoa sobre si, sobre o outro, ou sobre uma dada relação social, é possível somente por analogia ou contraste com a própria experiência. O diálogo na forma de uma intersubjetividade grupal revelará a subjetividade da conversação de cada um dos participantes desse grupo ao expressar concordância ou discordância com o que é dito. Tal diálogo pode ser

comparado ao que ocorre internamente no *self*, onde há uma espécie de “área pública” (Wiley, 1996, p. 68), cujos membros estão em constante conversação. Wiley, inspirado em Goethe, referiu-se aos visitantes permanentes ou temporários do *self*. Para Mead, lembrou Wiley (p. 69), “o eu fala por seus visitantes, completados com as entonações e gestos e talvez mesmo com as expressões faciais”. O autor foi adiante, ultrapassando Peirce e Mead, para acrescentar que visitantes permanentes chegam bem cedo nas nossas vidas, como são os casos dos pais:

Os visitantes permanentes estão sempre disponíveis para a conversação explícita e, além disso, servem de fundamento para qualquer outro generalizado que a pessoa tenha internalizado. Falam tanto de maneira explícita, como visitantes no foro interno, como de maneira implícita, enquanto sedimentados nos aspectos reguladores do *self* (Wiley, 1996, p. 69).

O espaço coletivo para a expressão da conversação interna é o grupo de discussão. O grupo oferece espaço para a clarificação da expressão e a re-significação da percepção, através do sistema semiótico interno do falante. Em outras palavras, é essa circularidade entre percepção e expressão que pode trazer uma explicitação da subjetividade do indivíduo, “cuja experiência intrapessoal do silêncio e do pensamento cria sua percepção de si mesmo e cuja experiência de usar algum sistema de linguagem cria a expressão de sua privacidade” (Gomes, 1997, p. 309). Por outro lado, também traz uma explicitação da “objetividade da experiência mútua de duas ou mais pessoas que através de algum tipo de linguagem comum transformam, por conseguinte, a própria percepção e a própria expressão” (Gomes, 1997, p. 309).

A adolescência na atualidade é circunstanciada por uma cultura liberal e individualista (Benincá & Gomes, 1998). Como consequência, o adolescente torna-se cada vez mais egoísta e exigente, o que lhe tem trazido dificuldades para o desenvolvimento da autonomia e da maturidade social. Os pais não têm obtido êxito em suas propostas liberais de educação, enquanto que os filhos encontram-se a meio caminho entre uma espécie de dependência exigente e de tentativas de independência necessárias ao processo natural de autonomia para a maturidade (Zagury, 1994).

No contexto da educação formal há, por um lado, uma falta de clareza, em termos de objetivos, nos novos modelos pedagógicos, e por outro, impera ainda o caráter restritivo das pedagogias tradicionais (Gadotti, 1992, 1993, 1995; Nicolaci-da-Costa, 1987). Há, também, um despreparo profissional dos educadores, que, além de atingidos pela crescente crise no sistema edu-

cacional, têm-se situado de forma ambivalente em relação aos modelos pedagógicos existentes. O desinteresse maciço dos alunos tem dado, muitas vezes, margem à idéia de escola como uma simples propulsora a melhores níveis sociais (Oliveira, 1995). Observa-se que os critérios, até então implementados, parecem não mais servir à cultura adolescente atual. As dificuldades do educador formal aumentam na medida em que eles tentam resgatar a responsabilidade original de coadjuvante do desenvolvimento do educando, por meio do processo educativo.

A situação concreta escolhida para o estudo é a experiência de ser um jovem ou uma jovem adolescente, morador de um bairro de periferia de uma grande área metropolitana. Esses jovens vivem com sérias restrições financeiras, são filhos de pais com grau de instrução limitado, susceptíveis ao consumo de drogas e à violência urbana (ver Fraga, 2000).

As perguntas de pesquisa são as seguintes: Como esse jovem adolescente expressa sua condição de existência enquanto ato reflexivo e responde às interlocuções de seus pares? Qual a interpretação que esse jovem oferece deste momento presente para si, para o outro – aqui representando pela família, colegas, e professores – e para o mundo em que vive? Como esse jovem age diante do impasse interpretativo entre as solicitações pessoais e as solicitações do outro e do mundo? Em suas falas, esses jovens trazem o diálogo privativo que suscitaram suas reflexões? No decorrer dos diálogos esses jovens revelam alguma mudança em posições anteriormente expressas? Como os impasses da adolescência aparecem na estrutura reflexiva e dialógica descrita por Wiley? A descrição da adolescência consagrada na literatura (Steinberg, 1996) aplica-se às grandes camadas menos privilegiadas da nossa população?

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 60 jovens adolescentes de ambos os sexos, alunos de oitavas séries de uma escola pública estadual, com idade variando entre 13 e 18 anos, localizada na periferia do Município de Novo Hamburgo, RS. Trata-se de uma instituição inserida num contexto socioeconômico desfavorecido muito conhecido pelas frequentes ocorrências de violências tais como brigas, tiroteios, homicídios, assaltos, tráfico e abuso de drogas. A média de renda familiar da maioria dos estudantes, segundo dados da escola, varia entre um e cinco salários mínimos. Os participantes foram contatados pelo próprio pesquisador em visita a seis turmas da oitava série da escola, ocasião em que foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre os profissionais responsáveis. Cada voluntário inscrito e seu responsável assinaram o proto-

colo de consentimento informado, conforme normas éticas da pesquisa em psicologia.

Instrumento e Procedimentos

Os participantes foram organizados em seis grupos de conversação, facilitados por um psicólogo com formação na Abordagem Centrada na Pessoa. Cada grupo reuniu-se uma única vez, e o tempo de duração foi de um período de aula (45 minutos). A conversação foi totalmente gravada em videoteipe. O psicólogo pesquisador deu início à conversação com a seguinte fala:

“Como eu já havia antecipado a vocês, a nossa conversa de hoje vai girar em torno do tema ‘adolescência’, que é essa fase da vida em que vocês se situam. Mais especificamente, me interessa saber como é que vocês se percebem, hoje, como adolescentes, diante dessa educação mais liberal do que a de antigamente, implementada pela família e pela escola. De que forma essa educação tem contribuído para o desenvolvimento de cada um de vocês?”.

Durante os encontros, o psicólogo pesquisador assumiu uma posição quase exclusiva de ouvinte, optando por intervir o mínimo possível, a fim de que as temáticas relacionadas viessem do próprio grupo. A atitude do pesquisador procurou ser consistente com a atividade de monitoria dos grupos de encontro, concebidos e transplantados por Rogers (1970/1987) da terapia para a pedagogia. Rogers reunia de dez a quinze pessoas, em um grupo, as quais interagiam sob a observação de um monitor (facilitador), que intervinha o mínimo possível, agindo para que a própria relação entre as pessoas promovesse o crescimento grupal.

Crítérios de Análise

Os videoteipes foram transcritos integralmente. Os textos obtidos foram analisados de acordo com as etapas tradicionais de métodos qualitativos para análise temática, conforme descritas e justificadas recentemente por Rigotto e Gomes (2002): descrição qualitativa, especificação temática, e interpretação compreensiva e crítica. A orientação metodológica dos pesquisadores segue rigorosamente a ética fenomenológica (Gomes & Souza, 2000) que é o respeito ao que é dito pelos participantes, para preservar a lógica inerente ao dado nativo (a lógica que procede do falante). Também foram demarcadas falas, que transformam a conversação privada em pública, para serem analisadas de acordo com os três perfis de conversação propostos por Wiley (1996): 1) mim – referindo-se a uma voz do passado, apresentando-se como objeto; 2) eu – referindo-se à voz presente e apresentan-

do-se como sujeito e ponto cego; e 3) você – referindo-se à voz futura e apresentando-se simultaneamente como sujeito e objeto. Além das três posições definidas, existem outras que podem aparecer em uma dada fala, como, por exemplo, os visitantes permanentes e temporários. Uma outra instância mencionada por Wiley e que pode estar manifesta na fala é o inconsciente. Na presente análise, a manifestação inconsciente será tratada em nível cognitivo, como uma possibilidade de ocorrência adicional ou implícita para a constituição de sentido.

Wiley (1996, p. 75) descreveu vários exemplos de conversação interna. Um destes exemplos foi um episódio no qual uma funcionária distraída falava sozinha ao se encaminhar para o trabalho. O exemplo foi o seguinte:

Ela dizia “Seria melhor que eu pegasse os DPOs para os novos suprimentos. Oh não! Não estamos mais usando isso”. ... A primeira parte do texto seria o eu falando, em uma forma padrão de primeira ordem, com o você de Peirce. É um imperativo, dizendo ao *self* o que fazer. É claro que também está se referindo, de modo tácito e reflexivo, a si mesmo enquanto mim.

No entanto, quem está falando para quem na segunda parte do texto? Algo mudou. É como se o você, anteriormente visado, tivesse se movido ao longo da linha do tempo e estivesse agora no lugar do eu, isto é, o lugar onde a fala e a ação podem originar-se. O que era antes você, e agora eu, está dizendo algo a alguém. Mas a quem? Penso que está se dirigindo simultaneamente ao mim e ao (novo) você. Está respondendo à instância que um momento atrás era o eu, e agora é o mim-como-passado. Essa instância recomendara pegar os DPOs (department purchase orders) mas a funcionária lembrou que os DPOs eram um procedimento ultrapassado, e ela (seu novo eu) informou isso ao mim. A segunda parte da oração está respondendo à primeira, e é assim “fala sobre fala”, ou “pensamento sobre pensamento”.

RESULTADOS

As reuniões dos grupos foram transcritas e organizadas pelos temas trazidos pelos próprios adolescentes. A gravação em vídeo serviu apenas para identificação dos falantes, nos procedimentos de análise temática. Não foram realizados análises de gestos, traços ou outro tipo de informação visual. O produto desta primeira análise foi a redação de uma ata exaustiva sobre tudo o que ocorreu nos grupos. A conversação girou em torno de diversos assuntos, tais como: atitudes e comportamentos paternos e maternos – padrões diferenciados para filhos e filhas; liberdade, limites e confiança mútua na relação pais-filho; importância do

diálogo nas relações do adolescente; repercussões das influências familiares e dos amigos; sexo na adolescência e suas consequências; e percepções relativas à vida escolar.

Descrição Qualitativa

Os participantes reconheceram que a educação atual é mais liberal do que a de antigamente. Mas, mesmo assim, sentem que a liberdade ainda é restrita. Eles já se apresentam como responsáveis diante da vida e prontos para assumir maiores compromissos, contudo entendem que neste momento da vida os limites são recursos de proteção. A falta de limites é um indicativo de que os pais não se importam com os filhos e a liberdade excessiva pode ocasionar desrespeito e exageros no comportamento. A liberdade das filhas tende a ser mais restrita às custas dos riscos de perda precoce da virgindade, da gravidez, da violência, e de ficarem “faladas” socialmente.

As restrições impostas pelos pais também foram vistas como positivas, pois evitam a violência das ruas e favorecem o desenvolvimento de uma vida simples, sem extravagâncias. A liberdade é construída com o tempo e com a confiança recíproca entre pais e filhos. Faltando confiança, o relacionamento com os pais ficará comprometido, às vezes irremediavelmente. Como exemplo de restrição, foram mencionados os pais que não aceitam nem mesmo práticas comuns como o “ficar” do adolescente. Apareceram, em falas de meninas, modos de burlar as restrições dos pais, como no exemplo de que uma jovem, mesmo “presa”, pode ser, no fundo, uma “sem-vergonha”. Considerou-se, então, que quanto mais o pai prende, mais o jovem quer ousar, rebelar-se, pois ele está diante de uma fase difícil e transformadora. Neste contexto, os meios de comunicação foram percebidos como um fator que influencia os pais a restringirem a liberdade pelas notícias de violência e tráfico de drogas.

Segundo os participantes, é na adolescência que o jovem pode achar-se “auto-suficiente”, mesmo que a necessidade de ajuda dos pais contradiga tal percepção. Sendo assim, tende a agir sem pensar antecipadamente, incorrendo em riscos, pois normalmente gosta de aventuras, de descobertas, embora possa arrepende-se das consequências, mais tarde. A expectativa é a de que os pais devem estimular nos filhos, por meio de conselhos adequados, a própria liberdade de escolha inerente aos seres humanos.

O diálogo com os pais foi percebido como algo difícil de ser estabelecido por medo das reações imprevisíveis dos pais, pela falta de atenção dos pais ao que os filhos falam, pela excessiva ocupação dos pais, e/ou pela disparidade entre o nível cultural ou de informação entre ambos. O diálogo com a mãe foi considerado como mais fácil de ser implementado, embo-

ra eventualmente isso possa ocorrer com o pai, ou com um professor. Os diálogos que não agradam são aqueles por meio de gritos ou de xingamentos, o que leva o adolescente a abrir-se com outras pessoas. Nesses casos, a tendência é a de confidenciar-se com colegas, ou amigos, por serem da mesma idade, e possuírem um pensamento semelhante. Essas pessoas, do nível extrafamiliar, tendem a concordar com o jovem e a compreendê-lo, evitando julgamentos severos. A advertência de um amigo, caso ocorra, parece ser mais bem compreendida pelo adolescente, do que se vier da parte dos pais.

Por outro lado, um diálogo em casa pode possibilitar a resolução de algumas dificuldades no relacionamento pai/filho, como em casos em que os pais exibem comportamentos contraditórios, ou quando o jovem sente-se desrespeitado e excessivamente controlado. Em momentos de fraqueza do adolescente, como no caso do uso de drogas, por exemplo, o diálogo foi considerado como uma boa alternativa de auxílio, embora a tendência de alguns pais pareça ser mais a de “xingar” o filho, nessas ocasiões. O diálogo sobre assuntos de ordem sexual foi percebido como difícil. Os impedimentos podem estar relacionados com o desconforto dos pais sobre o tema, consequências de uma educação reprimida, ou mesmo por falta de informações. Nestes casos, os jovens recorrem ao auxílio extrafamiliar. Há casos, porém, em que parece não haver confiança em ninguém com quem o jovem possa compartilhar seus problemas. As alternativas sugeridas foram as de escrever num papel e depois jogá-lo fora, ou “ficar para si”, sem abrir-se com ninguém. Surgiu também a hipótese de que o adolescente tende a “dramatizar” demasiadamente as situações que vivencia. Enfim, um bom nível de confiança entre pais e filhos foi considerado como o grande facilitador do diálogo entre ambos. Do contrário, podem surgir revoltas e brigas constantes. Há jovens que consideram seus pais como seus melhores amigos, há outros que evitam aproximar-se por acharem que o tempo deles “já passou”.

As falas sobre influências familiares concentraram-se no exemplo dos irmãos mais velhos e na experiência dos pais quando jovens. Bons ou maus exemplos de irmãos mais velhos podem facilitar ou dificultar a vida dos irmãos mais novos, principalmente no sentido de ampliação ou restrição da liberdade. As experiências dos pais, quando jovens, parecem determinar a educação dos filhos que passam a ter, sobre eles, várias expectativas como a de tornar-se um “espelho” do pai ou da mãe, ou mesmo de ter que superá-los. As lembranças do passado paterno parecem repercutir numa falta de confiança nos filhos e em seus amigos. Os exemplos negativos dos pais também podem ser seguidos pelos jovens, como os vícios de cigarro e de bebidas alcoólicas. Nesses casos, embora tenha sido

considerado que um adolescente deva saber distinguir entre o “bem” e o “mal”, o livre acesso a tais ingredientes, em casa, pode perfeitamente determinar um comportamento aditivo às drogas, por comodidade. Em contraste, o adolescente pode afastar-se da influência familiar, submetendo-se a um amigo ou ao grupo de pares, por vezes drogando-se apenas para não ser discriminado ou chamado de “careta”. Neste sentido, o uso de drogas foi interpretado como “refúgio”, ou mesmo como “birra” contra os pais.

A influência paterna, portanto, desempenha um caráter fundamental na vida do adolescente, embora seja considerado que ele vá sentir as repercussões disso apenas no futuro. O fato de conviver com uma ótima família, por exemplo, nem sempre é referencial de que o jovem vá direcionar-se a um caminho positivo, pois, embora os pais lhe dêem muita liberdade, ele pode querer ir além, recaindo nos vícios apontados. Foi dito que o adolescente assim procede por não ganhar o que realmente quer: carinho e afeto da família. Como exemplo, foi mencionado o caso de meninas que tentam repor a falta de carinho e afeto com o namorado, às vezes bem mais velho, ou mesmo engravidando para ter a quem passar tais sentimentos.

Os adolescentes também podem ser influenciados pela TV, ou por pessoas estranhas e mais velhas, como os traficantes de drogas, por exemplo. Essas influências, consideradas negativas, podem conduzir o jovem a prejuízos extremos, tais como a prostituição de menores e a exposição a doenças incuráveis. Há casos em que jovens, hoje limitados pelos pais, prometem “aprontar”, tão logo atinjam a maioridade. Por vezes, o desemprego tem sido justificativa para o abuso de drogas e de álcool, independentemente da idade.

Há amigos que exercem influências negativas. São jovens movidos pelo egoísmo e pelo descaso do futuro. Em contraste, há também amigos que ajudam e apóiam, servindo de exemplos positivos. Foi dito que os pais tendem a preocupar-se em demasia, a respeito das companhias do filho. A preocupação dos pais com a opinião alheia foi considerada excessiva.

Os pais tendem a possuir menor confiança nas filhas e a prendê-las mais em casa sob a alegação de que o mundo é mais perigoso para elas. A menina que perde a virgindade precocemente tende a ser castigada, enquanto que o menino de mesma idade tende a ser elogiado. No caso de uma gravidez precoce, uma menina pode ser considerada “sem-vergonha” e até mesmo “puta”, e o menino envolvido é tido como “porrudo”, “machão”, mesmo que não venha a assumir a responsabilidade. Em vista disso, algumas participantes consideraram que a maioria dos rapazes só pensa em sexo e depois “cai fora”, cabendo unicamente a elas a prevenção da gravidez ou os cuidados com o filho. Há casos em que a menina envolve-se

com homens mais velhos, em busca de liberdade, e acaba não se prevenindo. Em outros casos, a adolescente deixa o filho com os pais, e “se manda” de casa, normalmente voltando a engravidar. Como resultado, muitas vezes tem que ficar na rua, ou tornar à casa paterna, submetendo-se novamente às regras familiares. A desculpa de que uma menina possa “transar” sem prevenir-se e engravidar, por falta de informação, foi questionada. Conforme os jovens, a escola hoje em dia fornece todas as orientações sobre o tema. O que ocorre, segundo os adolescentes, é o gosto por situações de risco. Foi mencionado o exemplo de mães que dizem saber qual o melhor momento para as filhas começarem a sair à noite, ou mesmo durante o dia. No entanto, tal conhecimento parece não ter merecido credibilidade dos adolescentes.

Há mães que até apóiam os filhos em assuntos de sexualidade. Em contraste, os pais foram percebidos como reticentes ou “fechados”, por acanhamento diante do tema ou por terem sido educados de forma rígida. A resistência dos pais em falar sobre sexo foi interpretada como de medo de estimular a filha a praticá-lo precocemente. Há casos em que as mães intervem quando o assunto é tratado na TV, trocando para outro canal, ou retirando-se da sala. Um jovem trouxe o caso de seu pai que lhe empresta revistas do tipo *Playboy* e filmes pornográficos, mas se recusa a conversar sobre sexo com ele. Segundo o jovem, o pai alega que este assunto fica para os professores na escola. Houve indicações de participantes sobre não se sentirem à vontade para tratar do assunto com os pais, preferindo a leitura de livros e revistas.

A escola foi percebida como um lugar que deixa o jovem mais responsável, onde ele pode fazer seu próprio caminho, sem as influências familiares. Por outro lado, há adolescentes que não gostam da escola, e a consideram ainda muito rígida e exigente. Professores mais liberais foram percebidos como possuindo a capacidade de manter o adolescente em sala de aula, a turma comportada, e os alunos mais dispostos a se exporem. Professores que abusam da autoridade tendem a provocar revolta e comportamentos negativos nos alunos, pois um adolescente não gosta de ser “mandado”. A expectativa é a de que o professor deve ser criativo, aberto e flexível. No entanto, quando são oferecidas atividades alternativas, os próprios alunos que as exigiram não colaboram nem participam. Segundo a percepção dos adolescentes, excesso de liberdade da parte do professor faz com que o aluno não tenha vontade de realizar nada, e queira ir embora. A definição de limites foi considerada necessária e importante para o aprendizado. Em contrapartida, foram questionadas incoerências dos professores como exigir pontualidade sem ser pontual. Por outro lado, a escola foi percebida como necessária e o jovem deve saber aproveitar todo o tempo em que ali estiver. Os

pais, assim como percebem a necessidade da educação escolar, também questionam a exigência de frequência a atividades extracurriculares, desenvolvidas em outros turnos. As saídas fora do horário habitual da escola fazem com que os pais desconfiem dos filhos ou preocupem-se com os problemas de segurança. Foi dito que seria muito bom se os pais acompanhassem as atividades escolares de seus filhos e que a escola indicasse ao aluno se ele está agindo certo ou errado. Foi ainda questionado se os alunos estavam prontos para aproveitar a liberdade. O professor foi percebido como alguém em quem o aluno pode confiar, em alguns casos, para conversar sobre assuntos pessoais. Por fim, uma participante referiu-se à liberdade que a escola lhe proporciona hoje, em relação à escola antiga, referindo-se ao grupo de discussão: “Antes (...), não tinha a oportunidade de falar, como a gente tá falando, assim... não tinha”.

Análise Qualitativa

Os temas, como introduzidos e discutidos pelos adolescentes, foram redefinidos ou reduzidos em 9 dilemas que especificam os conflitos e anseios vividos. Tais dilemas foram formulados do seguinte modo: 1) entre a necessidade de liberdade e a necessidade de limites; 2) entre os referenciais do passado dos pais que “não tem mais a ver” e as novas exigências da sociedade moderna; 3) entre a desconfiança e a vontade de confiar nos pais; 4) entre os riscos de assumir a liberdade e a segurança da dependência externa; 5) entre seguir os conselhos paternos ou confiar nas próprias intuições; 6) entre o desejo de conversar com os pais e a dúvida sobre se os pais realmente têm interesse em dialogar com os filhos; 7) entre uma realidade que segrega as meninas e uma expectativa de tratamento igual entre os gêneros; 8) entre a necessidade de informações sobre sexo e o embaraço de pais e filhos sobre o tema; e 9) entre a vontade de mudar a escola e a falta de clareza de como encaminhar tal mudança. Os dilemas apontam para os movimentos circulares das falas dos jovens e as saídas que eles procuram encontrar, recorrendo para tanto a experiências advindas das relações familiares, do convívio com os amigos, das lições escolares, e das muitas fontes de informação e vivência cotidiana (televisão, cinema, revistas, livros, jornais, igrejas, bailes e bares).

A análise concentrou-se, então, em dois aspectos de interesse da pesquisa: 1) a função da reflexão coletiva proporcionada por um grupo de discussão, diante do clássico conflito entre os impulsos biopsicológicos para o crescimento e as exigências educacionais para o desenvolvimento social em um ambiente adverso (a periferia de uma região metropolitana dominada pela violência e pelo tráfico de drogas); e 2) a manifesta-

ção desta reflexividade ou *self* semiótico através das conversas com o mim – referindo-se a uma voz do passado, apresentando-se como objeto; o eu – referindo-se à voz presente e apresentando-se como sujeito e ponto cego; e o você – referindo-se à voz futura e apresentando-se simultaneamente como sujeito e objeto. Os resultados obtidos embasaram a interpretação compreensiva e crítica apresentada a seguir.

A reflexividade manifesta no grupo

A interpretação que segue é um olhar semiótico fenomenológico (Lanigan, 1972) para as falas dos adolescentes, tendo como foco a circularidade de movimentos de aproximação e de distanciamento da liberdade. Liberdade, segundo a definição dada e aceita pelos grupos, é a condição necessária para autonomia e independência. O olhar semiótico dirige-se ao movimento específico da reflexividade grupal que traz o cotidiano para a discussão, interpretando os indicadores que favorecem ou perturbam o desenvolvimento. O olhar fenomenológico circunscreve-se ao entendimento compreensivo do pesquisador sobre a relação concreta entre jovens adolescentes e os contextos cotidianos, nas reflexões apresentadas em grupo.

As falas dos adolescentes trouxeram as questões pertinentes à autonomia e à independência, consideradas por eles como necessárias para lidar com as mudanças que estão enfrentando. Para obter autonomia e independência eles precisam de liberdade de movimentos, o que nem sempre ocorre. O afeto pelos pais apresenta-se na ambivalência de uma simultaneidade entre a abertura para a experiência – proporcionada pela liberdade, e a restrição para a proteção – garantida pelos limites familiares. O problema, segundo as falas, está no equilíbrio entre a tranquilidade familiar e a autonomia do jovem. Nestes termos, a liberdade ainda não pertence ao jovem. Ela apresenta-se como um horizonte próximo ou distante, oferecendo-se em abundância ou em escassez. Liberdade em excesso coloca ao jovem a necessidade dos limites internos, mas a falta de liberdade o mobiliza para a revolta. Diante do impasse, os jovens estão conscientes do perigo de revoltas que levem ao descontrole ou ao autocontrole irreal. O jovem, neste caso, tenta manter um equilíbrio, mas faltam-lhe os elementos necessários ao empreendimento. Em outras palavras, tenta quebrar o ciclo formado, sem obter êxito.

O diálogo surgiu como uma solução idealizada para fazer face ao conflito. Contudo, uma interlocução com o pai e/ou a mãe é elemento de difícil articulação. O diálogo que poderia solucionar os conflitos acaba afastando ainda mais os filhos de seus pais. Na busca da compreensão ou no mínimo da escuta do outro, a alternativa do jovem é o âmbito extrafamiliar, principalmente o grupo de pares. No entanto, quando este

espaço é tomado no lugar da família, da escola ou de ambos, ele perde a condição comparativa e afirmativa. Nestas condições, o grupo pode expor o jovem a situações de risco – uso de drogas, sexo precoce e desprotegido, e violências. A pressão familiar é então substituída pelas exigências do grupo extrafamiliar. Diante desse impasse, e com sua liberdade novamente restringida, o jovem procura redirecionar sua busca ao ambiente familiar, através de uma espécie de retorno implementado pela atitude reflexiva.

Interpretou-se que nessa retomada a reflexividade dos adolescentes subsidia-se na construção de nova idealização do contexto familiar, procurando compreender ou justificar os modos de educação familiar. A interpretação sustenta-se mesmo em um olhar superficial para o fluxo da conversação ocorrida nos grupos. Em alguns momentos, os jovens manifestavam-se como contestadores e críticos da educação familiar. Eles defendiam a idealizada liberdade fora de casa, mesmo não compreendendo, muitas vezes, seu próprio posicionamento: “Eu quero ser rebelde, às vezes, né?... Às vezes, como uma moda, assim, sabe?...” (M2CL53)¹, ou “quanto mais a minha mãe me prende, mais eu faço.” (F5CA3)

Em contraste, ao se imaginarem no contexto extrafamiliar, especialmente na circunscrição de sua comunidade, os participantes conseguiam perceber os perigos e pressões que ali poderiam surgir. Tais elementos, embora diferentes em forma e intenção, poderiam imputar-lhes limitações semelhantes ou maiores do que as familiares, além de riscos específicos, como indicaram as falas: “Hoje em dia tá difícil sair... porque assim, em qualquer esquina tem um bolinho parado, na esquina, pronto pra fazer alguma coisa pra ti...” (F2SA8), ou “...se tu não morre viciado, te matam, te dão um tiro, te dão uma facada.” (F4JU81)

O ciclo assim constituído é vivenciado concretamente pelos meninos, por possuírem maior liberdade de circulação no âmbito extrafamiliar. Já as meninas perceberam-se prejudicadas no âmbito da experiência, embora no nível reflexivo antecipassem as mesmas consequências. Por um lado, há a idéia de que os meninos são mais fortes e que devem desenvolver-se como protetores, sendo considerado como único risco o envolvimento com drogas. Além disso, são incentivados pelos pais (principalmente pelo pai), desde cedo, a tornarem-se “machos”, a “aproveitarem a vida”, exercendo plenamente a sexualidade. Contraditoriamente, a maior liberdade de trânsito dos meninos associa-se a uma certa desobrigação com o que é feito, conforme exemplificado por M2DI43: “aquela história assim: ‘Se minha filha perdeu a virgindade... Nossa Senhora!... é pau na hora!’ (...) Se ele [filho] transou com uma guria... Bah... méritos pra ele, né... mais uma!”.

Os assuntos sexuais praticamente não são tratados nem pelos pais, nem pelos filhos, reduzindo-se apenas aos limites determinados pelo risco de engravidar, prevenido pela manutenção da virgindade. Os grandes impeditivos ao diálogo, aqui, são basicamente a vergonha ou mesmo a desinformação de ambas as partes, pais e filhos. Tais assuntos, caso sejam ventilados pelos jovens, podem trazer retaliações ou, no mínimo, negação por parte dos pais. Uma vez que a extensão máxima dessa redução de trânsito às meninas limita-se ao ambiente escolar, ali parece ser local disponível a maiores esclarecimentos sobre sexualidade que podem suprir, em parte, a curiosidade das adolescentes.

As meninas, relegadas quase que exclusivamente ao contexto doméstico, obrigam-se a aprender a “servir” precocemente às demais pessoas da casa, principalmente aos homens, para os quais não há a menor exigência de colaboração. Tal condição faz com que as jovens se sintam injustiçadas e imobilizadas na busca por autonomia. Os conflitos familiares decorrentes podem conduzir a uma nova situação cíclica, implementada agora pela possibilidade de burlar a vigilância paterna, através de mentiras ou omissões. Assim procedendo, porém, as próprias jovens conscientizaram-se de que passariam a expor-se a riscos de outros ambientes, além de perder a pouca confiança dos pais (com quase impossível reversão), situação que desembocaria numa maior restrição de liberdade, alimentando, assim, o próprio ciclo.

O ambiente escolar, por sua vez, embora disponibilize uma experiência mais liberal às meninas, também pode reproduzir um contexto de limitações semelhantes ao da família, determinadas agora pela direção e professores. A idealização dos jovens transpareceu na expectativa por professores liberais, criativos e compreensivos, em quem pudessem confiar. Novamente a busca por alguém, com quem o adolescente possa compartilhar suas vivências e angústias, sem julgamentos, apresentou-se como uma necessidade, principalmente em meio às meninas. A escola parece, então, servir como um campo neutro por onde as meninas transitam com maior desenvoltura e livres, até certo ponto, tanto da vigilância excessiva dos pais, quanto dos riscos inerentes a outros contextos. Um exemplo disso foi demonstrado pela participação verbal massiva das meninas, nas reuniões, em relação aos meninos, que pouco se manifestaram. A naturalidade e desenvoltura das participantes durante os encontros foram interpretadas pelos jovens como típicas do ambiente escolar, onde podem usufruir, no mínimo, de limites diferentes dos familiares. Nesse contexto, eles se sentem com acesso a uma gama maior de relações e de educadores que podem conduzi-los a vivências diferenciadas, inibindo-os ou estimulando-os a novas percepções e atitudes, o que repercutiria, certamente, no ambiente familiar.

Conversações internas do *Self* Semiótico

De acordo com Wiley (1996), é natural que, durante o desenvolvimento, a criança necessite de reconhecimento, sem o qual suas possibilidades semióticas jamais serão despertadas. Naturalmente, o desenvolvimento do *self* (agente autônomo e semiótico) transforma-se em processo permanente de auto-interpretação que deve obter êxito na empreitada. Contudo, os *selves* participantes – inseguros e incertos na fase adolescente podem ser prejudicados quanto ao poder da reflexividade, cuja fonte é a emoção (Wiley, 1996), por ser capaz de abrir significados não exclusivamente lógicos, mas também existenciais (Crítelli, 1996).

A presença de diálogos internos nas falas dos adolescentes expressou a característica de similaridade intrapessoal que em conjunto com a alteridade interpessoal (o outro generalizado de Mead) constituem as identidades do *self* (Gomes, 1997; Wiley, 1996). Os diálogos internos, nas falas dos participantes, apresentaram-se mais como conversações do *self* com as instâncias que Wiley identificou como “visitantes permanentes”. O depoimento abaixo, por exemplo, representa espécie de simulação de conversa real de F3SA com o pai, concluída com argumentação incisiva da própria participante, o que aponta para a grande dificuldade de diálogo entre ambos:

“Sempre é a preocupação... que tá em primeiro lugar... Se tu vai sair: ‘Ah, mas tu vai sair? Mas com quem?’ (...) ‘Bah, mas tu é obrigada a sair de noite? Tu não pode sair de tarde?’ (...) ‘Não tem festa de tarde!’” (F3SA45).

As atitudes contraditórias dos pais também foram apresentadas, muitas vezes, em forma de diálogo entre o “eu” (presente) e o “visitante” (futuro), conforme exemplificou o depoimento de F2JU:

“Às vezes tu não entende teus pais, porque eles falam assim (...): ‘Ah, tu só fica em casa, tu só vai na biblioteca, não sei o que... Tu precisa sair, ter amigos’. Daí, eu arranjo amigos, e aí, quando... ‘Ah, pai, eu posso sair?’... ‘Não, não pode, porque é perigoso... Vai estudar!’ (...) Aí, quando eu vou conversar: ‘Cala a boca, que eu quero olhar minha novela!... Cala a boca, que eu quero olhar futebol!’” (F2JU11/20).

Já a jovem F2DA apresentou o pensamento dos pais, expressando a imposição de atitudes restritivas por meio de comparação com a irmã mais velha:

“Nos catorze, quinze anos dela [irmã], ela já podia sair sozinha com as amigas... Daí, ela já se meteu na droga, né?... Daí, eles [pais] pensaram: ‘Bah... se

eu vou deixar a DA sair sozinha, ela vai se meter, também’...” (F2DA7).

As repercussões dessa comparação apresentam-se claramente no excerto abaixo, expresso de forma emocionada pela participante:

“[Emocionada]... Quando eu faço alguma coisa, eles [pais e irmãos homens] não valorizam o que eu tô fazendo... Eles só sabem o que ela [irmã] tá fazendo... O que eu tô fazendo, eles não sabem...” (F2DA21).

A maneira como pais negligentes foram percebidos também se apresentou, algumas vezes, na forma de expressão de “visitante permanente”, como exemplificou F3AN:

“Os pais que não se importam com os filhos (...), dizem assim: ‘Ah, eu já vivi a minha vida, agora tu vive a tua’... É muita liberdade pra pessoa...” (F3AN113).

Ou no caso em que a participante F4CR se coloca no lugar de mãe, numa projeção em direção ao futuro, exemplificando uma possibilidade de descaso:

“Por exemplo, se eu fosse uma mãe, e eu não gostasse da minha filha, ah, eu ia largar: ‘Faz o que tu quer da tua vida, já que tá reclamando do que eu tô te impondo.’” (F4CR98).

Ou mesmo numa situação de solidariedade da parte do “visitante”, também numa perspectiva futura, como no depoimento de F4JU:

“Foi eles que te criaram, eles é que vão impor uma idade pra ti, dizendo: ‘Não, agora eu confio em ti, tu pode fazer’. Muitas vezes os pais tão certos.” (F4JU125).

Em outros momentos, a própria cobrança paterna foi expressa através do “visitante”, como nos excertos que seguem:

“[Referindo-se ao que seu pai fala] ‘Ah, por que tu não faz o serviço? A tua mãe, quando era da tua idade, a tua mãe fazia isso.(...) Tua mãe era responsável, cuidava dos irmãos... E tu? O que é que tu faz?’...” (F2JU20).

“O meu pai faz comparação, assim, de como quando ele era adolescente, com hoje, né?... ‘Ah, quando o meu pai chegava em casa, eu pegava uma bacia de água quente, e ia lavar os pés dele... fedendo a chulé... E tu tá tomando café aí, bem sossegado, enquanto eu chego do

serviço, podre de cansado... Tu não faz nada.'..." (M4AL4).

"Eles [pais] ficam cobrando da gente: 'Bah, o tempo (...) que eu era pequeno, eu não tinha um tênis desses, prá botar nos pés. (...) Nenhuma comida dessas eu tinha. (...) Eu não tinha um roupeiro.'..." (F4JU136).

A expressão da cobrança também apareceu acompanhada de uma argumentação em direção ao "visitante":

"Referindo-se a uma expressão usual do pai: 'Tu tem que ser que nem a tua prima.' (...) Eu sempre falo: 'Ah, mas tu não sabe dos papos que saem... das histórias...' Daí sempre acha que a gente tá mentindo..." (F1GR54).

A versão educativa de várias gerações, por exemplo, foi expressa por F5VI, na forma de "visitantes", sendo concluída com uma espécie de "eu genérico" ("muitos jovens"):

"Quando nossos pais eram mais novos, os pais deles e a mãe, né?... é que davam a escolha: 'Não, porque tu vai seguir por este caminho, porque eu quero'. E agora eles já dão a nossa liberdade de escolha: 'Olha, meu filho, tu escolhe o que é melhor prá ti.' (...) De certo modo eu tô sendo livre já. (...) Muitos jovens não olham prá esse lado..." (F5VII16).

As articulações reflexivas daqueles jovens, assim, foram expressas de forma semelhante à de um diálogo interno, ou de ordem (vontade paterna) interna, permitindo com que se pudesse acompanhar as incertezas dos adolescentes e de seus pais. Foi como se ocorresse a presença virtual dos pais, durante os encontros, possibilitando aos participantes uma revivência, por meio da reflexividade, de raros momentos de interlocução. A falta de diálogo, denunciada pelos adolescentes, é consoante com estudos que indicam haver uma associação entre o surgimento de características pubertárias e um distanciamento progressivo entre pais e filhos (Steinberg, 1996). Como resultado disso, segundo o autor, podem ser intensificados alguns conflitos já existentes, principalmente com a figura materna.

Quanto ao poder reflexivo desses jovens, principalmente das meninas, por ser profundamente embasado na experiência de alteridade, pode comprometer-se seriamente. Além disso, o direcionamento futuro, a ser criado através do confronto entre o presente e o passado, apresentou-se empobrecido. Não há como articular um sentido futuro adequado, se, além da falta de diálogo, a própria ação das meninas é restringida,

ora pela circunscrição vivencial, ora pelas prerrogativas femininas de fragilidade e de fertilidade, ora pela repetição da história familiar, e assim por diante. E uma vez que a liberdade se constrói no próprio processo semiótico de auto-interpretação, segundo Wiley (1996), as restrições que atingem tal campo podem inibi-lo ou mesmo bloqueá-lo.

Há nessa fase, portanto, a requisição de um contexto interpessoal propício que, em conjunto com o âmbito intrapessoal do adolescente, articulará sua capacidade reflexiva, ou *self*, com seu caráter dialógico e comunicativo. Essa imbricação é particularmente importante porque, na comunicação intrapessoal, a reflexividade depara-se com pontos cegos – conteúdos não disponíveis à reflexão – situação a ser resolvida somente por meio da alteridade – olhar para si do lugar do outro (Wiley, 1996).

CONCLUSÕES

O estudo focalizou a realidade dos adolescentes participantes, através de suas percepções de si mesmo, da família, da escola, dos amigos e da comunidade. Os grupos implementados pelo pesquisador em sala de aula estimularam a conversa entre adolescentes, constituindo os dados empíricos para esta pesquisa. O tema central voltou-se para a liberdade que a educação familiar e a escolar oferecem. Embora tenha sido esperado um diálogo entre os participantes, onde um assunto levasse a outro com o objetivo de um crescimento em grupo, verificou-se que os adolescentes apresentaram suas experiências, informações e opiniões em forma de depoimentos, sendo assim tratados os dados. Diante das análises apresentadas nos itens anteriores, as perguntas de pesquisa foram respondidas e interpretadas como exposto a seguir, na ordem em que foram formuladas.

Primeira pergunta – Como esse jovem adolescente expressa sua condição de existência enquanto ato reflexivo e responde às interlocuções de seus pares? Os participantes apresentaram sua condição de existência, enquanto ato reflexivo, por meio de movimentos cíclicos de pensamento. Por um momento, demonstravam buscar uma liberdade necessária à independência do direcionamento paterno. Em contraponto, apresentavam a necessidade de alguém que os ouvisse, os protegesse e lhes desse segurança. Nessa busca, porém, aprisionavam-se numa situação circular aparentemente sem saída, pois, ao não obterem êxito na busca, em casa, dirigiam-se a seus pares, tão ou mais imaturos do que eles próprios, o que lhes gerava nova insegurança. Uma interlocução adequada com as figuras parentais e professores apresentar-se-ia como um elemento de extrema relevância ao rompimento desses ciclos. Isso garantiria aos jovens a segurança necessária em direção a seu desenvolvimento e maturidade.

Embora considerassem irrelevantes a história dos pais e as justificativas às restrições que lhes eram impostas, os jovens pareceram confiar na maturidade de seus pais. Contudo, eles indicaram fortemente que não querem ficar presos ao passado (infância), como muitos de seus pais parecem desejar. Todavia, não encontram eco, no contexto familiar, a seus anseios de adolescente rumo à maturidade. Esse impasse foi previamente descrito por Medeiros, Toledo e Günther (1996, p. 121) em um estudo com o sugestivo título de “Eles dizem que seus pais não os entendem, mas eles não entendem os seus pais”. Aliás, o título é muito próximo aos versos da canção popular *Pais e Filhos* (Villa-Lobos, Russo & Bonfá, 1989) que diz: “Você diz que seus pais não entendem / Mas você não entende seus pais”.

Segunda pergunta – Qual a interpretação que esse jovem oferece deste momento presente para si, para o outro aqui representado pela família, colegas, e professores, e para o mundo em que vive? O momento presente – fase adolescente – foi interpretado pelos participantes como uma espécie de detecção da situação considerada sem saída. Os jovens em alguns momentos percebem-se como auto-suficientes, acreditando conseguir vencer seus temores e inseguranças. Em outros, percebem suas próprias necessidades de apoio e afeto como não satisfeitas no contexto familiar. Sem o apoio dos pais, escolhem, por meio de atitude reflexiva, empreender busca ao desconhecido (futuro), no âmbito extrafamiliar. Ao frustrarem-se, porém, retornam ao já conhecido (passado), formando assim a roda-viva de sua existência adolescente, cheia de inseguranças e ambigüidades.

Terceira pergunta – Como esse jovem age diante do impasse interpretativo entre as solicitações pessoais e as solicitações do outro e do mundo? A idealização presente, surgida nas falas dos adolescentes participantes, foi a de conseguirem relacionar suas demandas contraditórias por meio de uma integração. Em outras palavras, há necessidade de liberdade, a princípio objetivada pelo ato de transitar em contextos extrafamiliares, e de proteção contra riscos, além de limites externos ou internos, sem excessos que comprometam sua autonomia. Tal trajetória, movida pela emoção das qualidades que particularizam o *self* e permitem que se reconheça indivíduos, categorias, grupos e tipos de indivíduos, poderia fornecer o sentido existencial, objetivado por sentimentos de liberdade e autonomia. Essa passagem foi referida por Critelli (1996) quando disse que o sentido de ser livre aparece “ou quando se está sufocado e se precisa de liberdade, ou quando se quer ver livre dela, ou quando ela incomoda, ou assusta, ou oprime” (p. 94). A liberdade, contudo, exige dos adolescentes certo senso de administração, na busca pela sintonia adequada entre as qualidades par-

ticulares (o reconhecimento das identidades) e genéricas do *self* (as condições básicas para a reflexividade).

Quarta pergunta – Em suas falas, esses jovens trazem o diálogo privativo que suscitaram suas reflexões? As falas dos participantes apresentaram seus diálogos internos como manifestação dos parâmetros que são pontos de partida para suas conclusões e demandas. As dificuldades de interlocução, principalmente, foram exemplificadas, de vasta forma, pelos participantes, através da expressão de diálogos internos (Wiley, 1996) com os pais (“visitantes permanentes”), simbolizados por uma presença potencial. No caso, a conformidade dos adolescentes encontra eco na argumentação paterna que foi internalizada, mesmo em casos de aparente solidariedade: “... ‘Não, agora eu confio em ti, tu pode fazer’...” (F4JU125). A memória dos conselhos paternos auxilia a manutenção do pensamento circular e da impossibilidade de ação dos adolescentes. Assim, sua experiência consciente de limitação e ajustamento não condiz com sua idealização de liberdade e limites internalizados. A rede semiótica, necessária ao empreendimento, não se encontra totalmente formada: nem a semiótica do intérprete, no caso o adolescente imaturo, nem a semiótica da interlocução, no caso do outro pronto a ouvir e discutir as dificuldades apresentadas.

Quinta pergunta – No decorrer dos diálogos, esses jovens revelam alguma mudança em posições anteriormente expressas? Os adolescentes participantes, em geral, não revelaram nenhuma mudança significativa em seus posicionamentos, durante os encontros. Isso parece dever-se ao movimento circular de seus pensamentos que ao serem compartilhados por identificação, com outros pares, serviam apenas de reforço a suas concepções sobre a realidade. Deve-se ressaltar também o curto tempo reservado às reuniões que não permitiu maiores aprofundamentos. O grupo encontrou-se uma única vez por 45 minutos.

Sexta pergunta – Como os impasses da adolescência aparecem na estrutura reflexiva e dialógica, descrita por Wiley (1996)? O desenvolvimento dos *selves* participantes, sinônimos de agentes autônomos, não poderá, certamente, ocorrer em sua plenitude, pois a atitude reflexiva não consegue ainda romper o pensamento circular sem o estímulo de novas vivências, uma vez que a emoção é o combustível da reflexividade. Os meninos, embora plenos de liberdade de trânsito e de movimentos, encontram-se amarrados às expectativas paternas de tornarem-se “machos” e “protetores” (ou “vigilantes”) das mulheres. Seus processos internos de reflexividade e de maturidade parecem já determinados em direção a essa assunção de papéis. Acham-se amarrados ao passado (história familiar), convivendo com as demandas características da adolescência (presente), porém comprometidos em relação à sua própria autonomia e maturidade (futuro).

Sob o ponto de vista estrutural de seus *selves*, o diálogo interno entre o eu (presente) e o mim (passado) ainda não obteve êxito para fornecer uma direção adequada ao você (futuro). O conformismo e a submissão das meninas, por sua vez, tornou-se uma regra, raramente ameaçada. Elas foram mais atingidas e até certo ponto punidas por sua feminilidade – indicativo de fraqueza e desamparo – mas compreendiam e justificavam os padrões paternos, alimentando sua rigidez e perpetuação. Lidar com sentimentos de menos-valia, de frustração e de baixa auto-estima é a constante, no cotidiano daquelas jovens. As limitações paternas, na verdade, parecem proteger muito menos a elas do que à honra da família, conforme os depoimentos. A hipótese, trazida pelos resultados, é a de que ambos, meninos e meninas, andam em círculos (experiência consciente), reproduzindo vivências de gerações anteriores, sem tentar (ou sem prerrogativas para conseguir) criar configurações mais condizentes com a idéia de *self* agente e autônomo (Wiley, 1996) que lhes exigiria liberdade de movimentos e de espaço. Mesmo as sutis atitudes de rebeldia de algumas meninas não conseguem quebrar o ciclo formado pelas leis familiares, pois a insegurança surge ainda com mais vigor, reintegrando-as à passividade.

Sétima pergunta – A descrição da adolescência, consagrada na literatura (Steinberg, 1996), aplica-se às grandes camadas, menos privilegiadas, da nossa população? Os jovens estão atravessando as exigências naturais dessa fase do desenvolvimento humano conforme descritos em Steinberg (1996). No entanto, as dificuldades pareceram mais acentuadas. De um modo geral, o perfil desses jovens não é condizente com a imagem trazida pelas conclusões de Zagury (1994) que descrevem o adolescente da atualidade como exigente e sem noção de limites. O estilo autoritário dos pais, como descritos pelos participantes da pesquisa, pode ser interpretado como uma influência que leva à dependência e à passividade, corroborando achados de estudos realizados com populações de baixa renda e moradores de bairros marginalizados (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991).

O universo dos participantes da pesquisa foi apenas tocado por um determinado olhar fenomenológico, deixando margem a muitos outros vislumbres sobre seus processos de desenvolvimento. Seria interessante, por exemplo, realizar novo estudo com aqueles mesmos jovens, depois de determinado tempo, com o objetivo de verificar modificações em suas percepções e ações, ao longo de seu desenvolvimento. Por ora, pode-se perceber que há necessidade de elaboração de planos e projetos que possam catalisar um tipo efetivo e eficiente de comunicação nos âmbitos familiar e escolar, entre educadores e educandos adolescentes. Considera-se, porém, que há que se investigar tam-

bém, as percepções de pais e professores, não contemplados neste estudo. Além disso, sugere-se um estudo sobre a cultura gaúcha como determinante de padrões familiares, tão diferenciada no interior do Estado, de onde a maioria dos pais dos participantes é oriunda, segundo informações da escola. Um outro estudo complementar poderia enfocar as influências da religião sobre a educação familiar, pois há a informação, por parte da escola, de que a maioria das famílias dos alunos é evangélica (pentecostais). Enfim, percebeu-se que há inúmeros caminhos que podem subsidiar quaisquer tipos de projetos que venham a servir de auxílio a essas populações carentes de atenção e de projetos de vida.

REFERÊNCIAS

- Benincá, C. R. & Gomes, W. B. (1998). Relatos de mães sobre transformações familiares em três gerações. Em W. B. Gomes (Org.), *Fenomenologia e pesquisa em psicologia* (p. 135-159). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Crítelli, D. M. (1996). *Analítica do sentido: Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Brasiliense.
- Colapietro, V. M. (1989). *Peirce's approach to the self*. Albany: State University of New York Press.
- Dornbusch, S. M.; Ritter, P. L.; Leiderman, P. H.; Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Fishman, H. C. (1996). *Tratando adolescentes com problemas: Uma abordagem da terapia familiar* (A. Veríssimo Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. Publicado originalmente em inglês, 1988.
- Fraga, A. B. (2000). *Corpo, identidade e bom-mocismo: Cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gadotti, M. (1992). *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papirus.
- Gadotti, M. (1993). *Organização do trabalho na escola: Alguns pressupostos*. São Paulo: Ática.
- Gadotti, M. (1995). *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Gomes, W. (1997). A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. *Psicologia USP*, 8(2), 305-336.
- Gomes, W. & Souza, M. L. (2000). Ética e fenomenologia na formação em psicologia. *Temas em Psicologia da SBP*, 8, 183-193.
- Lamborn, S. D.; Mounts, N. S.; Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lanigan, R. L. (1972). *Speaking and semiology*. The Hague: Mouton.

- Mead, G. H. (1913/1964). The social self. Em G. H. Mead, *Selected writings* (p. 142-149). Indianapolis: Bobbs-Merill.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medeiros, M. M.; Toledo, C. & Günther, I. A. (1996). Eles dizem que seus pais não os entendem, mas eles não entendem os seus pais. *Resumos da XXVI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, outubro, p. 121-122.
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (1987). *Sujeito e cotidiano: Um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus.
- Oliveira, V. M. F. (1995). *Imaginário social e escola de segundo grau: Um estudo com adolescentes*. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Peirce, C. S. (1958). *Collected papers* (8 vols.). Cambridge, Mass: Harvard University Press. Originalmente publicado em 1931.
- Rogers, C. R. (1987). *Grupos de encontro*. (J. L. Proença, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. Publicado originalmente em inglês, 1970.
- Rigotto, S. D. & Gomes, W. B. (2002). Contextos de abstinência e de recaída na recuperação da dependência química. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 95-106.
- Steinberg, L. D. (1996). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Villa-Lobos, D.; Russo, R. & Bonfá, M. (1989). Pais e filhos. Em *As quatro estações* [Compact Disc]. Rio de Janeiro: EMI.
- Wiley, N. (1996). *O self semiótico* (L. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Loyola. Publicado originalmente em inglês, 1994.
- Zagury, T. (1994). *Educar sem culpa: A gênese da ética* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Record.

Recebido: 15.09.2002

Revisado: 15.11.2002

Aceito: 22.11.2002

Notas:

¹ As falas dos adolescentes foram transcritas e codificadas para análise. As letras M ou F indicam o sexo do participante; os números de 1 a 6 referem-se ao grupo a que pertenciam; as duas letras seguintes representam a abreviatura do nome do adolescente; e os números finais indicam a ordem sequencial de participação, dentro da reunião de cada grupo.

Sobre os autores

Aldo David Meneghetti: Psicólogo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) DE SÃO Leopoldo, RS. Professor do Centro Universitário FEEVALE e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Erechim – URI; Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve atividades de ensino e pesquisa junto ao Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada (URI) de Erechim, RS. Psicólogo clínico, com consultório em Porto Alegre, RS.

William Barbosa Gomes: Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Reabilitação Administração e Serviços pela Southern Illinois University Carbondale, S.I.U.C., EUA; Doutor em Higher Education pela Southern Illinois University Carbondale, S.I.U.C., EUA. Fundador e primeiro editor da revista *Psicologia: Reflexão e Crítica*. E-mail: gomesw@ufrgs.br. – Portal: www.psicologia.ufrgs.br/grupo_pesq/NEPF.htm